

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

RESEAU 74 : Enseigner les relations internationales par le jeu de rôle

Meur, Elisabeth

Publication date:
2010

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Meur, E 2010, *RESEAU 74 : Enseigner les relations internationales par le jeu de rôle*. Service de Pédagogie Universitaire.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

N° 74 Septembre 2010

Enseigner les relations internationales par le jeu de rôle

r é s e a u

REVUE AU SERVICE
DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE L'APPRENTISSAGE
À L'UNIVERSITÉ



Les matières enseignées à l'université apparaissent parfois aux étudiants comme théoriques et fort abstraites, tant qu'ils ne perçoivent pas comment elles peuvent être mobilisées dans des situations professionnelles ou autres. Le jeu de rôle est une méthode pédagogique qui vise précisément à ancrer des apprentissages dans des situations simulées qui leur donnent sens. Ce 74^e numéro de RESEAU présente un dispositif de jeu de rôle pédagogique mis en place en faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion des FUNDP dans le cadre des travaux pratiques du cours de Relations internationales de Thierry Braspenning. Ce numéro a été rédigé par l'assistante qui a conçu et animé ce dispositif, Elisabeth Meur¹.

Le jeu de rôle décrit dans ce numéro a été proposé aux étudiants de troisième BAC en sciences politiques et communication. Il s'intègre dans le cadre plus large d'une pédagogie active dispensée tout au long du quadrimestre². Ce choix répond à une double volonté : d'une part, celle manifestée par les étudiants lors de la séance introductive et, d'autre part, celle de l'assistante de recourir aux méthodes pédagogiques innovantes de manière à transmettre au mieux et dans les meilleures conditions, outre des savoirs, des compétences.

Les étudiants, quant à eux, avaient évoqué en début d'année leur souhait de « mettre en application » la théorie vue aux cours magistraux et de « faire le lien avec la réalité ». Dès lors, chaque séance a été organisée autour de la participation active et de l'implication, selon différentes modalités, des étudiants. Les objectifs de cette pédagogie étaient, au fil des séances, d'éveiller la motivation, l'intérêt, le sens des responsabilités, mais aussi de stimuler la réflexion et l'échange, bref, d'inviter les étudiants à devenir de véritables acteurs de leur formation.

La méthode du jeu de rôle

Nous ne reviendrons pas en détail sur la technique du jeu de rôle qui a fait l'objet du numéro 64 de RESEAU en 2007³. Pour l'essentiel, il suffit de rappeler que cette méthode consiste à préparer puis à improviser une scène entre plusieurs acteurs à partir d'un scénario prévu à l'avance et présentant un problème réel.

¹ Aspirante FNRS, département de sciences politiques et chercheuse au sein de la Chaire Tocqueville des politiques de sécurité, FUNDP. elisabeth.meur@fundp.ac.be

² La mise en place de ce dispositif pédagogique n'aurait été possible sans le soutien et la confiance témoignés par le professeur titulaire, M. Braspenning.

³ http://www.fundp.ac.be/recherche/publications/page_view/64222/

L'interprétation par chaque étudiant du rôle d'un des personnages en situation hypothétique lui offre l'occasion de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements et la dynamique d'ensemble du processus.

Le principal avantage de la méthode est donc d'offrir aux étudiants la possibilité de vivre de l'intérieur le point de vue des acteurs et de se rendre compte, sur la base d'une expérience, de la diversité des rôles sociaux tenus par les uns et par les autres en rapport avec une problématique générale.

La méthode du jeu de rôle comprend fondamentalement trois étapes. Dans la première phase, les participants sont invités à se préparer à jouer une scène selon un certain nombre de rôles qui leur ont été attribués. En complément à ces rôles, les participants disposent généralement d'une documentation sur les données de base de la scène à jouer : les enjeux des différents rôles, les objectifs, les motivations et les logiques de chaque acteur. La deuxième phase est le jeu de rôle proprement dit. Après une mise en situation, les acteurs se comportent dans une scène fictive comme ils pensent devoir se comporter en fonction de leur rôle. La troisième phase consiste en l'analyse de la scène improvisée.

Un jeu de rôle sur la gestion de la grippe A/H1N1

Le jeu de rôle s'est déroulé lors de la deuxième séance de TP et portait sur une thématique actuelle⁴ puisqu'il s'agissait d'organiser un débat sur les enjeux sécuritaires de la grippe A/H1N1. En préparation, les étudiants avaient lu un texte théorique d'introduction à la problématique de la sécurité en Relations internationales. Le but était de faire le lien entre ce texte théorique et un cas pratique. En fin de séance, l'analyse du jeu de rôle a permis de dresser un ensemble de ponts avec les sujets, les objets, les enjeux, les approches et les niveaux d'analyse de la sécurité.

Étape 1 : présentation des consignes (5 minutes)

Les étudiants ont reçu en début de TP une feuille de consignes qui leur expliquait la dynamique d'un jeu de rôle, le contexte et les objectifs spécifiques poursuivis par celui qu'ils allaient jouer sur les enjeux sécuritaires autour d'une pandémie grippale. Ces objectifs étaient les suivants :

⁴ À l'automne 2009, de nombreux gouvernements européens lançaient leurs plans de vaccination contre la pandémie de grippe A/H1N1.

- initier les joueurs aux contraintes de la négociation politique par la conciliation d'intérêts divergents ;
- développer une meilleure compréhension des motivations et intérêts des comportements des acteurs intervenant sur la scène internationale ;
- réfléchir aux pratiques et la complexité des Relations Internationales en matière de sécurité en vivant une situation de l'intérieur ;
- acquérir des techniques et de méthodes d'argumentation et de contre-argumentation ;
- développer sa créativité au niveau des idées, stratégies et expressions ;
- établir un lien entre la théorie et la pratique des Relations Internationales (mobilisation de concepts et de visions propres à un courant de pensée, fonctionnement de différents acteurs sur la scène internationale).

Étape 2 : phase de préparation (25 minutes)

Les étudiants ont ensuite été invités à prendre connaissance des principales données du problème (nature du virus, enjeux sécuritaires...) et du contexte de la négociation qu'ils seraient amenés à simuler. À titre d'exemple, le contexte était décrit de la manière suivante :

Différents acteurs sont réunis pour une séance extraordinaire de l'Assemblée de la Santé, au siège de l'Organisation Mondiale de la Santé à Genève, dans le but de définir une politique commune de lutte contre la pandémie de grippe A H1/N1.

L'OMS vient de passer à la phase 6 de son système d'alerte de grippe pandémique signalant qu'une pandémie mondiale est en cours. Cette phase correspond au plus haut niveau d'alerte représenté par une propagation interhumaine du virus caractérisée par une flambée dans au moins deux pays d'une Région de l'OMS ainsi que dans un pays d'une autre Région de l'OMS. Durant cette phase, l'objectif est de réduire les effets de la pandémie sur la société et l'économie. Les dirigeants de l'OMS, les décideurs politiques de plusieurs pays, les représentants de plusieurs firmes pharmaceutiques, ainsi que des experts de la santé, des journalistes et des membres de la société civile sont présents lors d'une réunion d'urgence pour défendre leur point de vue concernant les stratégies à adopter pour faire face à cette pandémie.

Les étudiants ont aussi été invités à choisir le rôle qu'ils allaient endosser parmi ceux qui leur étaient proposés et à préparer un argumentaire pour chaque problématique abordée dans le jeu de rôle. Le but de l'exercice était de parvenir, grâce à la négociation, à l'adoption d'une position commune à l'ensemble des acteurs. Les rôles proposés étaient les suivants :

- *Directeur de l'OMS (défend une position de conciliation et de coopération)*
- *Sous-directeur de l'OMS (responsable des interventions sanitaires en cas de crise ; il travaille de concert avec le directeur)*
- *Responsable de la communication de crise à l'OMS*
- *Le Président du Conseil de santé (anime et gère les débats, personnalité neutre)*
- *Trois journalistes (le Monde, le Soir et Santé Magazine)*
- *Deux experts de la santé (un alarmiste et un rassurant)*
- *Deux Premiers Ministres (belge et français)*
- *Deux ministres de la santé (belge et français)*
- *Deux représentants de la société civile (un représentant d'un syndicat infirmier et un représentant d'une ONG de défense des droits de l'homme)*
- *Deux représentants de firmes pharmaceutiques (GSK et Novartis)*

Étape 3 : jeu de rôle (45 minutes)

Chaque acteur se différencie par sa position dans la négociation, son statut, ses fonctions, motivations, intentions et préférences. L'étudiant incarne son rôle dans toutes ces dimensions. Chaque étudiant place devant lui une affichette avec son nom, prénom et sa fonction et la négociation peut commencer. La position qu'il adopte doit être conforme à son rôle.

Le jeu est engagé par le président du « Conseil de santé » dont la fonction est d'organiser, de mener et de conclure les débats sur chaque thématique devant faire l'objet d'une décision en séance. Un étudiant assume ainsi la responsabilité de la conduite de la séance, avec toutes les contraintes que cela comporte en termes de gestion du temps et d'attribution équitable du droit de parole. Les étudiants qui souhaitent s'exprimer sur une problématique lèvent la main et le président de séance décide à quel moment il leur accorde ce droit. Il peut

également interrompre chacun pour donner la possibilité à une autre personne de parler. Ce rôle n'est pas facile. En effet, il exige pour l'étudiant qui l'endosse qu'il fasse preuve de suffisamment d'autorité pour faire respecter ses décisions, mais également de tact afin d'encourager les étudiants les plus timides à se prononcer sur un sujet.

Pour maîtriser de manière suffisamment fine les contours des différents rôles, des fiches décrivant chacun de ces rôles ont été élaborées. Voici, à titre d'exemple, celle des deux experts de la santé :

Le secteur de la santé fournit une information épidémiologique, clinique et virologique aux décideurs politiques.

A. Vous êtes médecin épidémiologiste et défendez une politique de vaccination massive obligatoire ainsi que des mesures de prévention contraignantes. Dans l'attente des vaccins, vous préconisez des mesures de quarantaine et des fermetures d'écoles. Vous êtes favorables à l'utilisation systématique d'antiviraux lors de l'apparition de symptômes grippaux.

B. Vous êtes médecin infectiologue et favorisez des mesures souples de prévention ainsi qu'une bonne communication. Vous êtes opposés à la vaccination dans l'état actuel des connaissances. Vous considérez que la grippe A est bénigne et ne nécessite donc pas une vaccination systématique, qui plus est comporte des risques dus aux effets secondaires.

Étape 4 : débriefing, synthèse et rapport aux concepts (45 minutes)

La troisième partie de la séance est consacrée à une synthèse de l'exercice, un feed-back des impressions et l'ancrage théorique des éléments abordés lors du jeu.

Le but de cette discussion était, à l'aide de quelques questions d'impulsion posées par l'assistante, de faire prendre conscience aux étudiants des concepts et des théories mobilisés implicitement durant le jeu. Ainsi, le concept de sécurité a été problématisé concrètement lors du jeu de rôle. La présence de différents acteurs avec des priorités, des analyses et des intérêts divergents rend compte, par exemple, de la complexité de définir de manière univoque la sécurité. Le jeu a également mis en évidence la multiplicité des valeurs, des enjeux, des objets et sujets de la sécurité. Enfin, les différentes conceptions sécuritaires des acteurs socio-politiques impliqués ont mis en lumière les différents niveaux d'analyse de la sécurité (étatique, sociétale...). Les parallèles entre le jeu de rôle et le texte théorique d'introduction à la « sécurité », lu et analysé la semaine précédente,

ont été pointés par les étudiants lors de cette discussion. L'objectif pédagogique initial visant à faire le lien entre théorie et pratique a donc pu être atteint grâce à cette méthode active.

La perception de l'exercice du point de vue de l'assistante

Cette expérience a été, globalement, très positive même si elle réclame, pour le futur, certains ajustements. Les étudiants ont rapidement adhéré à la démarche et se sont pris au jeu dès la première étape du choix des rôles. Les personnalités plus fortes et affirmées ont ainsi choisi des rôles de pouvoir (présidents, ministres), les personnalités plus conciliatrices ou à orientation « sociale » choisissant, quant à elles, des positions de médiateur ou de militant. Les étudiants de communication se sont naturellement dirigés vers les rôles de journalistes.

Avec plus ou moins d'enthousiasme, d'envolées lyriques et de fougue oratoire, chaque étudiant a pris part aux échanges. Un climat de bonne entente, de respect mutuel et de confiance a régné durant toute la séance. Réaliser un tel exercice avec des étudiants plus jeunes réclamerait sans doute plus de directivité de la part de l'enseignant.

Plus spécifiquement à présent, certains rôles ont été moins bien assumés que d'autres, ce qui a entraîné quelques flottements dans les débats. Par exemple, le rôle de président de l'OMS exigeait une personnalité forte, capable d'interpeller, d'interrompre les acteurs et d'organiser le débat. Ce rôle demandait donc, de la part de l'étudiant qui l'endossait, d'imposer son autorité avec assurance et fermeté. Lors de la distribution des rôles, il serait dès lors intéressant d'insister sur les « profils psychologiques » correspondant afin que chacun ait conscience des tâches à assumer durant les discussions.

Il avait été prévu que l'enseignante n'intervienne pas pendant le jeu et reste en position passive d'observation. Cependant, des étudiants sollicitaient à certains moments son intervention pour relancer les débats ou régler le temps de parole. Cette position, en dehors du jeu, semble pourtant préférable car elle incite chacun à se responsabiliser face à son rôle, même si certaines positions sont parfois inconfortables.

Enfin, comme il s'agit d'un jeu de rôle couplé à une méthode d'apprentissage par problème, il est impératif d'organiser une fin avec un objectif clair à atteindre dans un laps de temps défini. La gestion du temps et l'obligation de trouver une

solution représentent ainsi des contraintes supplémentaires auxquelles les étudiants doivent faire face.

L'avis des étudiants

Puisqu'il s'agissait d'une première expérience de pédagogie active, il était important de recueillir l'avis des étudiants sur cette séance. Un questionnaire d'évaluation a donc été remis à tous dans le but d'améliorer la méthode les années suivantes.

Les résultats de cette évaluation montrent que tous les étudiants ont jugé l'exercice intéressant et bien structuré. Dans une large majorité, ils ont trouvé que les consignes de jeu étaient claires et que la plupart des objectifs pédagogiques visés avaient été atteints.

En ce qui concerne la temporalité, de nombreux étudiants ont estimé ne pas avoir eu assez de temps pour préparer leur rôle. Paradoxalement, très peu ont répondu positivement à la question : « *Auriez-vous préféré que l'exercice se déroule sur deux séances ?* ». Par conséquent, il serait utile d'organiser cet exercice plus en amont en distribuant les consignes et les rôles à « préparer » une semaine avant le jeu. Lors de la séance suivante, le jeu de rôle pourrait débiter directement et la deuxième heure de cours serait alors entièrement consacrée à l'analyse du jeu afin d'établir de manière détaillée les liens entre la pratique du jeu de rôle et la théorie de la sécurité. En bref, deux heures pour préparer, réaliser et faire l'analyse du jeu de rôle sont insuffisantes.

Par ailleurs, il est tout à fait pertinent de mener ce jeu de rôle en début de quadrimestre car, selon un étudiant, « *cela a permis de créer une dynamique de groupe pour aborder les autres séances de TP* ».

Concernant les difficultés majeures de cet exercice, les étudiants ont souligné qu'il n'était pas facile « *de surmonter sa peur, sa timidité* », « *d'oser* » et « *d'intégrer son rôle en dépit de ses convictions* ».

Parmi les aspects positifs de cet exercice, le caractère « *ludique et concret* », « *l'interaction* », « *la créativité* », « *la dynamique de groupe* », « *la possibilité d'assimiler des théories et des concepts de manière ludique et didactique* » ainsi que « *le réalisme de la négociation* » ont été particulièrement appréciés par les étudiants, même si leur a priori n'était pas nécessairement positif, comme l'explique cet étudiant :

« Je pensais au départ que cet exercice ne fonctionnerait pas tellement. Pourtant, chacun s'y est impliqué et un réel débat a été provoqué. J'ai personnellement aimé m'impliquer dans cet exercice. »

Au-delà de son contenu théorique, ce genre d'exercice a également pour vocation de créer du lien au sein d'un groupe.

En ce qui concerne les aspects négatifs, « *le manque de temps* » et « *la superficialité des débats* » ont été pointés.

Conclusion

L'intérêt majeur de cette méthode pédagogique est double. Premièrement, elle permet d'intégrer des savoirs de manière ludique et attractive et, par conséquent, elle favorise leur mémorisation. Deuxièmement et de manière tout aussi fondamentale, cet exercice responsabilise les étudiants dans la mesure où ils doivent prendre la parole devant un auditoire, développer une réflexion argumentée et réagir aux propos des autres acteurs de manière autonome. Enfin, comme le souligne un étudiant : « *C'est une démarche agréable et inhabituelle à l'université* ».

Références

- Chamberland, G. & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corbeil, P., Laveault, D., & Saint-Germain, M. (1989). *Jeux et activités de simulation : Des outils pour une éducation au développement international*. Hull, Canada : Agence canadienne de développement international.
- La Branche S. & Olivier L. (2004). *Enseigner les sciences sociales. Expériences de pédagogie universitaire*. Paris : L'Harmattan.

Lus, vus et entendus... ou les brèves du S.P.U.

Un coup d'œil dans le rétroviseur...

La méthode du jeu de rôle est en quelque sorte héritière d'une pédagogie plus générale utilisant comme levier principal le besoin des jeunes de jouer :

« L'enfant est un être dont l'un des principaux besoins est le jeu. C'est même parce qu'il a ce besoin qu'il est enfant ; on peut donc regarder la tendance au jeu comme essentielle à sa nature. Quelle que soit la tâche que vous voulez faire accomplir à l'enfant, si vous avez trouvé moyen de la lui présenter de façon qu'il l'aperçoive comme un jeu, elle sera susceptible de libérer à son profit des trésors d'énergie. Le jeu est donc le pont qui va relier l'école à la vie, le pont-levis grâce auquel la vie pourra pénétrer dans la forteresse scolaire, dont les murailles et les donjons semblaient la séparer pour toujours. »

Edouard CLAPAREDE (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neufchâtel : Delachaux & Niestlé (cité par H. Hannoun (1995). *Anthologie des penseurs en éducation*. Paris : PUF, p. 319)

Une publication récente...

COURAU Sophie (2006). *Jeux et jeux de rôle en formation. Clés pour réaliser des formations efficaces*. Paris : ESF éditeur.

Cet ouvrage qui s'adresse aux différents professionnels de la formation offre des clés concrètes en matière de pédagogie et d'animation. L'auteur y traite de la façon de concevoir et d'animer des activités pédagogiques. Dans un premier temps, l'auteur présente une méthode générale basée sur la pédagogie multimodale, comportant des moments d'apprentissage variés : démonstration verbale, présentation d'images, explication en manipulant des objets, reproduction d'un geste...

Dans un second temps, l'ouvrage traite plus spécifiquement de l'utilisation des jeux et des jeux de rôles. Ces différents jeux (de découverte, d'application...) sont classés en fonction d'objectifs pédagogiques qu'ils sont à même de poursuivre (assimiler des compétences, intégrer des comportements...) et de la nature de la matière enseignée (une langue, une technique...).

Un site à consulter...

http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=10_1

Intégré au site général de la fédération très dynamique des cégeps québécois, le site du projet « Carrefour de la réussite au collégial » contient une série de fiches descriptives de méthodes actives spécifiquement applicables à l'enseignement supérieur. La « Trousse 6 » en particulier fait l'inventaire de nouvelles stratégies pédagogiques telles que l'apprentissage coopératif, l'étude de cas et l'approche par résolution de problème. À chaque fois, la méthode est présentée et discutée et des références bibliographiques utiles sont fournies au lecteur.